

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRJELÖLTEK NEVELÉSI GYAKORLATÁRÓL

DR. OROSZ SÁNDOR
adjunktus

I. A nevelési gyakorlatok helye a tanárképzés rendszerében

Az egyetemen folyó tanárképzés reformtervében láthatóan az a tendencia érvényesül, hogy a tanárjelöltek pedagógiai képzése legyen a lehetőség szerint nagyon gyakorlati. Ezt mutatja, hogy szinte az egész képzési idő alatt részt kell venniük a hallgatóknak pszichológiai és pedagógiai gyakorlatokon. A III. és a IV. félévben összesen 3 félnapot töltenek a hallgatók iskolában pszichológiai megfigyelésekkel, az V. és a VI. félévben 2—2 félnapot nevelési és didaktikai megfigyelésekre fordítunk, a VII. és a VIII. félévben 1—1 félnapos metodikai gyakorlatot végeznek hallgatóink, tanulmányaik ötödik esztendejében pedig mindkét félévben 14—16 órás gyakorlati tanítást folytatnak a gyakorló iskolákban, ezután pedig négy hetes külső tanítási gyakorlaton vesznek részt. Általános tapasztalatunk, hogy ezek a gyakorlatok igen hasznosak.

Az egyetemen folyó tanárképzés keretében végzett többféle gyakorlat tapasztalatait összegezték a pedagógiai tanszék munkatársai az Acta Universitatis Szegediensis Sectio Paedagogica et Psychologia 7. számában. Most a legfrissebben rendszerezett, a nevelési gyakorlatok problémáiról szeretnénk számot adni.

A nevelési gyakorlatok tantervben megjelölt célja az, hogy a tanárjelöltek a III. éves didaktikai és nevelésméleti előadásokhoz csatlakozó iskolai, tanítási órákon végzett megfigyelések mellett ismerkedjenek meg a tanárok tanítási órán kívül végzendő nevelő munkájával, és a tanítási órán kívüli pedagógiai tevékenységben aktívan vegyenek részt.

Ma már közhelynek hat, hogy a fokozódó társadalmi igények kielégítése, az ifjak szocialista emberré nevelésének feladatai nagyon sokirányú tanítási órán kívüli tanári munkát kívánnak. A tanítási órák nem adnak elegendő lehetőséget ahhoz, hogy az egyes tudományágak, az egyes tananyagrészek, az egyes művészetek stb. iránt nagyobb érdeklődést mutató tanulók igényeit is maradéktalanul ki lehessen elégíteni, ezért igen sokféle szakkört szervezünk iskoláinkban. A kiemelkedő tehetségű tanulóknak alkotó köröket hozunk létre, hogy képességeik maximálisan kibontakozhassanak. A társadalmi aktivitás kifejlesztése érdekében sokféle társadalmi tevékenységbe vonjuk be a tanulókat. És sorolhatnók tovább azokat a szükséges és hasznos munkákat, feladatokat, amelyeket az ifjúságnak a pedagógusok vezetésével kell végezniük, megvalósítaniuk. De ez a korántsem teljes számbavétel is bizonyára elegendő annak illusztrálására, hogy mennyire szerteágazó, milyen sokrétű és fontos munkákat végeznek a pedagógusok a tanítási órákon kívül. Azzal is tisztában vagyunk általában, hogy ezeknek a feladatoknak a megoldására a legkevesbé sem kielégítő módon készítették fel eddig a pedagógusképző intézetek a leendő pedagógusokat. Az iskolák nevelőinek — egyéb okok mellett — talán ezért is jelent nagyobb erőfeszítést, több fáradtságot és gondot s hoz kevesebb sikert ez a munka, mint a tanítási órákon végzett oktatás. És talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy — az egyébként sem csekély

tanári túlterhelés mellett — ez az egyik legfőbb oka annak, hogy a tanítási órán kívüli pedagógiai tevékenységtől a nevelők jelentős hányada húzódózik.

A néhány éve bevezetett nevelési gyakorlatnak az a funkciója, hogy kellő jártasságot biztosítson a tanárjelölteknek a tanítási órákon kívüli nagyon heterogén és egyáltalán nem könnyű nevelői munkában. S mivel a tanítási órákon kívüli munkákat a KISZ és az úttörő szervezet fogja össze az iskolában, ez a foglalkozás egyúttal az ifjúsági szervezetek vezetésében is biztosít némi gyakorlatot a tanárjelölteknek.

Hogyan alakult e gyakorlat rendszere?

Eleinte heti két órás munkát jelentett a hallgatóknak valamelyik közép- vagy általános iskola ifjúsági szervezetében. Emellett havonta két óra szemináriumon vettek részt a hallgatók. A tanév befejeztével, a nyári szünetben egy-két hetes úttörő vagy KISZ táborozáson végeztek nevelő munkát — önkéntesen.

Néhány évvel ezelőtt, amikor a gyakorlatra köteleztettek száma 100 körül volt, nem okozott különösebb nehézséget a hallgatók elhelyezése az iskolákban. Többségüknek aktív munkát tudtak az iskolák biztosítani. A nyári táborozás szervezése (mivel nem mindenki vett részt rajta) sem jelentett nagyobb problémát a beosztást végzőknek. Ahogyan a hallgatók létszáma nőtt, úgy szaporodtak a gyakorlat gondjai is. Részint az iskolákhoz való elosztás okozott nehézséget, részint aktivizálásuk. S a hallgatók irányítását végző pedagógusok szívességből foglalkoztak velük, így a tanszék elgondolásait csak óvatos kérés formájában hozhatta tudomásukra, határozott igénytel, követelményekkel nem léphetett fel. Ebből a szempontból az 1962/63. tanév második felében állott be változás: azóta tiszteletdíjat juttat az egyetem minden gyakorlatvezető tanárnak, ha legalább 15 hallgatóval foglalkozik. Ez előnyös, mert animálja a tanárokat, de azért is, mert az egyetem határozott követelményeket támaszthat a gyakorlatvezető tanárokkal szemben. Hátrányos viszont az a megkorlátás, hogy csak 15 hallgató után fizethető tiszteletdíj, hiszen kisebb iskolákban 15 hallgatót valóban aktív munkával ellátni nem könnyű.

Az 1963/64. tanév végén kötelezővé vált a nyári táborozás minden hallgató részére. A rendelkezések szerint hallgatóinknak a Békés és Csongrád megyei KISZ és úttörő táborokban kellett volna nevelői beosztásban működniük. E szervek azonban nem tudtak megfelelő számú nevelői helyet biztosítani, ezért vezetőképző, napközis és építő táborokba is kerültek hallgatók, ahol viszont alig néhány kapott nevelői munkakört.

Az 1964/65. tanévben vált teljessé a gyakorlat a reform koncepciójának megfelelően, amikor kötelezték a hallgatókat előkészítő táboron való részvételre. Ennek megfelelően 1964. szeptember elején 8 napos előkészítő táborban voltak a három tanárképző egyetem második évet végzett hallgatói Csillebércen. 1965. szeptemberében pedig egyetemenként külön szervezett előkészítésben részesültek az egyetemek székelyén.

A továbbiakban a gyakorlatok most már véglegesnek tekinthető három fő fázisának, az előkészítő tábornak, az évközi iskolai gyakorlatnak és a nyári táborozásnak a tapasztalataival külön-külön kívánunk foglalkozni.

II. A nevelési gyakorlatok lefolyása

1. Az előkészítő tábor

A IV. félévet elvégzett, a szigorlatokon sikerrel túljutott hallgató az V. félévre nem iratkozhat be, ha a nevelési gyakorlatokat előkészítő táboron nem vesz részt szeptember elején: így intézkedik a miniszteri rendelet.

Szükség van a gyakorlatok előkészítésére, hiszen a hallgatók tanulmányaik első két évében csak lélektant tanulnak (ami természetesen jó alapokat nyújt a nevelési gyakorlatok végzéséhez is), pedagógiát azonban nem. Pedagógiai képzésük a nevelési gyakorlatokkal párhuzamosan a III. évben indul meg. A gyakorlatok végzéséhez szükséges elméleti pedagógiai tájékozottsággal tehát nem rendelkeznek az aktív munka megkezdésekor. Az előkészítő tábor feladata, hogy a gyakorlatok végzéséhez elengedhetetlenül szükséges elméleti ismeretekkel és jártasságokkal felruhazza a hallgatókat. Ezért áll az előkészítő tábor elméleti előadásokból és gyakorlati foglalkozásokból, szemináriumokból.

Az előadásokban olyan témákról kell a tanárjelölteknek hallaniuk, amelyeknek ismerete nélkülözhetetlen az október elején kezdődő gyakorlati nevelőmunkájukhoz. Úgy ajánlatos ezeket a témákat kiemelni a féléves neveléseméleti előadások tematikájából, hogy önmagukban is érthető, logikus egészet alkossanak. Legyenek az előadások praktikusak, adjanak maximális segítséget a gyakorlatok tudatos végzéséhez. De nem elég, ha az egyetemisták meghallgatják az előadásokat: biztosítani kell, hogy jól meg is jegyezzék az elhangzottakat. A szemináriumok ezt a célt szolgálják.

A gyakorlati foglalkozások olyan praktikus ismeretek és jártasságok elsajátítását célozzák, amelyekre a tanítási órákon kívüli nevelőmunkában feltétlenül szükség van. (Pl. a szervezeti élet formáságai; köszönés, jelentés; gyűlések, megbeszélések vezetése; játékok, sportfoglalkozások, kirándulások szervezése és vezetése; táborozási, turisztikai ismeretek stb.)

Mindezek igen komoly feladatok elé állítják az előkészítő táborok tervezőit. De nem könnyű a szervezés sem. Megfontolandó, hogy hol, mikor, milyen időtartammal, milyen szervezeti formában tartsuk az előkészítést.

Az időpont kiválasztása egyáltalán nem mellékes. Közvetlenül a tanévkezdés előtti napokon lenne jó rendezni az előkészítést, hogy ne szakítsa meg a hallgatók nyári pihenőjét. Ekkor azonban a halasztott és az utóvizsgák zajlanak. Mivel az előző tanév végén szigorlatoznak a hallgatók, elég sok halasztott és utóvizsgás akad közöttük. (Az 1964. szeptemberi táborban pl. nem egy csoportnak 60–70%-a készült halasztott vagy utóvizsgákra.) Ha szeptember első hetében rendezzük az előkészítést, ez akadályozza a vizsgákra való felkészülést, az időben sikeresen vizsgázottaknak pedig azért kellemetlen, mert a tábor befejezésétől a tanévkezdésig maradó egy hetet nem tudják kellőképpen hasznosítani.

Az időtartamot részint a tábor célja, az elsajátításra szánt ismeretek mennyisége, a tervezett kulturális és egyéb rendezvények szabják meg, részint a rendelkezésre álló pénzügyi fedezet. Ideálisnak a legalább egy hetes időtartam látszik, ha az előkészítés szervezeti formájául a táborozást választjuk: ennyi idő mindenképpen szükséges ahhoz, hogy valamelyest közösséggé szerveződhessenek a résztvevők; ennyi idő kell ahhoz, hogy a hivatalos, tanfolyamszerű programon kívül a tábor jellegű biztosító, kötetlenebb, hangulatos program is beilleszthető legyen. — A hallgatók közösséggé szerveződése kívánatos, mert a nevelési gyakorlatok közben elsősorban a közösségi nevelés gyakorlatába kell bepillantaniuk; ehhez ad segítséget, ha maguk is közösségben élnek az előkészítés idején.

A hely megválasztása is alapos megfontolást kíván. Szükséges, hogy a nagy számú hallgatóság kényelmes elhelyezését tegye lehetővé. Legyen a célnak megfelelő a miliő. Biztosított legyen a megfelelő felszerelés, ellátás, személyzet stb. Röviden: legyen meg a jól működő mechanizmusa, amely biztosítja a célnak megfelelő nyugodt körülményeket, de legyen gazdaságos is. Ilyennek látszott a Csillebérci Nemzetközi Úttörőtábor. Ezért a Művelődésügyi Minisztérium és a KISZ KB az első előkészítő tábort itt rendezte meg 1964 szeptemberében.

A fentebb vázolt követelményekből többet igen jól biztosított a csillebérci tábor. Mindenekelőtt az ideális környezetet és felszerelést: hegytetőn, erdőben terül el az állandó jellegű épületekkel, sátrakkal, sportpályával, uszodával, szabadtéri színpaddal, postahivatallal, modern honyhával és önkiszolgáló éttermmel ellátott, hatalmas területű tábor. Emellett megvan az állandó vezetőgárdája: főhivatású táborparancsnok és helyettes, gazdasági és adminisztratív apparátus, technikai és kisegítő személyzet stb. Megvan tehát a jól működő szervezeti mechanizmusa, amely fontos feltétele annak, hogy a táborban nyugodt, kiegyensúlyozott viszonyok között folyjék az élet. — A tárgyi feltételek az előkészítő tábor számára így adottak voltak.

Az időpont megválasztása kevésbé mondható szerencsésnek: szeptember 2-től 8-ig tartott; az egyetemeken az oktatás általában 15. táján kezdődik. A tábor befejezése és a tanév kezdete között egy hét maradt; az utóvizsgákat ezen a héten rendezték az egyetemeken, így a vizsgázóknak éppen a vizsgát megelőző hetet kötötte le a tábor, a nem vizsgázó hallgatóknak pedig haza kellett még utazniuk a tábor után, és ezt a szünet egészéből kiszakított egy hetet már nem tudták helyesen felhasználni. Az 1964. évi tapasztalat azt is megmutatta, hogy szeptember elején már meglehetősen kockázatos dolog sátoztáborozást rendezni: az ott töltött idő háromnegyed részében eső és köd volt, s a napi középhőmérséklet 4—5 fok körül mozgott. Tetézte ezt még az is, hogy az egyetemek hivatalos szervei nem mindenütt tájékoztatták kellőképpen a hallgatókat az előkészítő körülményeiről; odaérkezésükkor nem tudták pl., hogy sátorban fognak lakni, ezért nem is látták el magukat megfelelő ruházattal. A hallgatók fáztak; póttakarókat budapesti kollégiumoktól kellett kölcsönözni.

Érthető tehát, hogy a hallgatók hangulata — különösen kezdetben — nem volt valami rózsás.

Szükséges a tábor szervezetről is szólnunk.

A mintegy 1100 egyetemista normális élete természetesen megfelelő szervezeti formákat kívánt. Csillebércen a tábornak megvannak a hagyományos szervezeti egységei: altáborok, rajok, őrsök. A vezető szerv felépítése ennek megfelelően: táborparancsnok és helyettese (ezek főfoglalkozásúak), altáborparancsnokok és helyetteseik, raj- és őrsvezetők és helyetteseik (az utóbbiak általában turnusonként változnak.) A nem főfoglalkozású vezetők összetétele az egyetemisták táborozása idején: többségük úttörővezetésben járatos általános iskolai pedagógus az ország különböző részeiből, kisebb számban (részben az egyetemek által javasolt) KISZ-tanácsadó tanárok és a három tanárképző egyetem neveléstudományi tanszékének 10—12 oktatója.

Ez az összetétel alapján egészségesnek látszott. Ha figyelembe vesszük azonban, hogy az úttörővezetők a középiskolás ifjúsági szervezet, a középiskolai tanárok viszont az úttörőszervezet problémáiról, az egyetemi oktatók pedig mindkét szervezet mindennapi tevékenységének formáiról kevésbé tájékozottak, érthető, hogy a tábor programjának megvalósításában nehézségek mutatkoztak.

Személyes jellegű, inkább ki sem mondott, de nem egyszer felszínre került problémák adódtak abból, hogy egyes általános iskolai vezetők az egyetemi hallgatókkal és a középiskolai tanárvezetőkkel szemben kisebbségi érzéssel küszködtek. Az ilyen pedagógusok a többiek sok megnyilatkozását úgy fogták föl, mintha azok lenéznek őket. (Mi viszont sehol sem tapasztaltunk ilyen jelenséget.) Az ebből származott sértődések, kellemetlenségek feloldását a hivatalos táborvezetők sem mindig segítették elő.

Sajátos ellentmondás alakult ki a vezetésben: a tábor azzal a céllal jött létre, hogy a hallgatókat előkészítse egyik egész éves egyetemi kötelezettségük végzésére,

ugyanakkor a tábor programjának lebonyolításába — az eredeti elgondolások szerint — az egyetemi oktatók egészében vajmi keveset szólhattak bele, mivel mind-egyikük csak egy részterületen (mint altábor- vagy őrsvezető) a központi elgondolás közvetítője, végrehajtójaként működött. Ezen a helyzeten úgy változtattunk, hogy az ELTE és a JATE egy-egy oktatója (nevelési felelős elnevezéssel) az előkészítő tanfolyam elvi irányítójaként működött, így igyekezvén biztosítani a célnak megfelelő munkát. E két oktató készítette elő a foglalkozások vezetőit, látogatta a szemináriumokat és a gyakorlatokat, így átfogó képet alkothattak a tábor életének egészéről. Rájuk hárult az a cseppet sem kellemes feladat is, hogy a személyes feszültségeket levezessék.

Eleinte bizonyos ellenállást mutattak az egyetemisták a táborban meghonosodott úttörő formásokkal szemben (köszöntés, jelentés, jelentkezés, zászlófelvonás, zászlófelvonás, menetelés stb.), amelyeket már sok 13—14 éves úttörő is gyerekesnek érez; ezeket a formákat változás nélkül és maradéktalanul megkövetelték az egyetemistáktól is. Ez az ellenállás a megszokás és a belátás következtében hamarosan megszűnt, de állandósult ott, ahol a vezetők a hallgatókkal csak e formák között érintkeztek ill. minden szándékukat utasítás, parancs és tilalom formájában közölték.

A napirendet zsúfolttá tette, hogy délelőtt 4, délután 3 1/2 óra elméleti előadást és szemináriumot állítottak be. Szabad foglalkozásra, sportra alig jutott egy kis idő, ugyanakkor órákat vettek el az étkezések, mivel az egyes csoportok nem tudhatták előre, mikor kerül rájuk sor. Így nem nagyon alakult ki a táborszerű életforma.

A következő előadások hangzottak el:

1. A tanulóifjúság világnézeti, politikai, erkölcsi arculata és társadalmi nevelésének problémái
2. Az iskolareform és a nevelés; az ifjúsági mozgalom a nevelés rendszerében
3. A középiskolai KISZ szervezetek nevelőmunkájának feladatai
4. Az úttörő mozgalom nevelési feladatai.

Ezekhez az előadásokhoz a következő szemináriumok járultak: Az első előadáshoz: „A világnézeti és erkölcsi nevelés kérdései.” A második előadáshoz két szeminárium csatlakozott: „A közösségi nevelés és az ifjúsági mozgalom,” valamint: „A KISZ feladatai a tanulmányi munka segítésében; a szakközi munka kérdései.” A harmadik előadáshoz: „A KISZ követelményrendszere,” a negyedikhez: „Az úttörő próbák”.

Mint a címek jelzik, az előadások fontos és aktuális elméleti témákról szóltak. Sikerült kiváló előadókat is biztosítani. Minden témáról négy előadó szólt a négy csoportba osztott hallgatóknak. S ebből némi eltérések adódtak, természetesen. Talán a felkéréskor sem körvonalazták az előadóknak egészen pontosan, hogy mit kívánnak a hallgatók számára megvilágítani az egyes előadásokkal, így az azonos címmel megtartott előadások néha meglehetősen eltérő tartalmúak voltak. Ez persze alapján nem baj, hisz az előadások tartalmasak, színvonalasak voltak (még ha nem tarthatjuk is egészen szerencsésnek, hogy az egyik — egyébként rendkívül érdekes, színvonalas — előadás az ifjúság világnézeti, politikai, erkölcsi arculatának megrajzolását Ernst Fischer: A fiatal generáció problémái című, alapján marxista szellemű, de a nyugati s nem a hazai ifjúság problémáit tárgyaló művének alapján végezte), viszont az előkészítés egysége szempontjából kívánatosabbnak vélnénk, hogy kevesebb legyen az eltérés az egyes előadások között.

Az egyes témák előadói általában nem tudtak arról tájékozódni, hogy az előtűk szerepelt előadók mit mondtak el, milyen részleteket fejtek ki, így nem egyszer

ismétlésekbe bocsátkoztak, hisz a témák erre természetes lehetőséget nyújtottak. Így pl. nem egy, az első témában a tanulóifjúság társadalmi nevelésének problémái között elmondott gondolat ismétlődött (ha más megfogalmazásban is) a második előadásnak abban a részében, amely az ifjúsági mozgalomnak a nevelés rendszerében betöltött szerepéről szólt. Ugyanúgy a harmadik, A középiskolai KISZ szervezetek nevelőmunkájának feladatai című előadásban hallhattak újra olyan gondolatokat az egyetemisták, amelyek az előző előadásokban elhangzottak. S az sem véletlen, hogy az úttörő mozgalom nevelési feladatait ismertető előadás bevezető része sokban ismételte (még ha más aspektusból is) a KISZ szervezetek nevelőmunkájának feladatairól tartott, előző napi előadások egyes gondolatait.

Mivel az előadások elvi problémákat vetettek föl, szükségszerűen a szemináriumoknak kellett volna a praktikus követelményeknek eleget tenniük. Az első két szeminárium viszont csak az ismétlődések számát növelte (rendszerint az előadásokénál lényegesen alacsonyabb szinten). — Általában a szilárd bevésést szolgálják az ismétlések. Bizonyos körülmények között azonban érdektelenséghez vezetnek. Tapasztalatunk szerint az egyetemistáknak nem kis részénél ez utóbbi hatást váltották ki. — A harmadik szemináriumot sem sok hallgató tartotta hasznosnak, mivel a KISZ feladatairól a tanulmányi munka segítségével és a szakköri munka kérdéseiről a szemináriumvezetők jelentős hányada nem sok konkrétumot tudott föltárni. A legpraktikusabb, a hallgatók évközi munkájával a legtöbb kapcsolatot mutató szeminárium az utolsó kettő volt. Ezek értékéből csak az vont le, hogy a KISZ tanácsadó tanárok az úttörőszervezet, az úttörő csapatvezető tanárok pedig a középiskolás KISZ követelményrendszerét nem ismerték eléggé. Ezen úgy segített a vezetőség, hogy a KISZ követelményrendszeréről — összevont csoportoknak — csak középiskolás, az úttörő próbarendszerrel csak általános iskolás pedagógusok tartottak szemináriumi foglalkozást, szintén összevont csoportoknak, s ez (a megkétszereződött-háromszorozódott létszámok okozta hátrányoktól eltekintve) helyes eljárásnak bizonyult.

A gyakorlati foglalkozások valóban gyakorlatiasak, hasznosak voltak. Többnyire jól megfelelték a felsőbb éves egyetemisták is, akik gyakorlatvezetőkként működtek közre.

Összegezésül azt állapíthatjuk meg a csillebércei előkészítő táborról, hogy a tárgyi feltételek kiválóaknak bizonyultak (eltekintve az időjárástól), a szervezés, a tartalom azonban nem volt kielégítő, ami (sok tényező közrejátszása mellett) elsősorban azzal magyarázható, hogy előzetes tapasztalatok nélkül jött létre ez a tábor. Az egyetemisták többsége sajnálatosan elsősorban a negatívumokat érzékelte a táborban (talán beállítottságuk okozza ezt, ami abból fakadhat, hogy a család, de a társadalom is nagyon messzemenően gondoskodik a fiatalokról, elkényeztetni kissé őket), így a következő évfolyamok hangulatát nem valami kedvezően készítették elő a táborozásra. Mindezek miatt helyes lett volna, ha a Művelődésügyi Minisztérium és a KISZ KB alaposan elemezte volna a tapasztalatokat, még pedig az egyetemek oktatóinak a bevonásával; tudomásunk szerint semmiféle szélesebb körű, alaposabb elemzésre sem került sor. A konklúziók levonását csak az jelezte, hogy 1965-ben az egyes egyetemekre bízta az előkészítő tanfolyam megrendezését.

Ilyen körülmények között csak részben hasznosíthattuk az előző évi tapasztalatokat, mivel a változott viszonyok miatt más szervezeti forma vált szükségessé.

Nem lenne helyes az 1965 szeptemberében rendezett előkészítő tanfolyamok az előző évihez hasonló részletes ismertetése; csupán a legfőbb jellemzők bemutatására szorítkozunk.

Legelőször az emelendő ki, hogy táborszerű szervezeti formát próbáltunk meghonosítani — a tábori élet feltételei nélkül. A hallgatókat ugyanis egyetemi kollégiumokban szállásoltuk el (azokat is, akik egyébként a városban laknak), étkeztetésüket a menzán oldottuk meg; az előadásokat és a szemináriumokat az egyetemen, a gyakorlatokat pedig az egyes iskolákban bonyolítottuk le. A minél praktikusabb előkészítés érdekében azokból a hallgatókból alakítottuk ki a szemináriumi és a gyakorlati csoportokat, akik évközi gyakorlataikat azonos iskolában végzik, a csoportok vezetésére pedig az illető iskola KISZ tanácsadó tanárát ill. úttörő-vezetőjét kértük meg. (A Városi Tanács Művelődési Osztálya engedélyével majdnem mindannyian részt is vettek a tanfolyamon.)

Az előkészítőn való részvétel mindkét tanárképző kar harmadéves hallgatói számára kötelező volt. Rajtuk kívül részt vettek azok a III. évet végzett hallgatók is, akik valamilyen ok miatt a csillebérci táborban nem jelentek meg. Ezt a szankciót abból a megfontolásból foganasította az egyetem vezetősége, hogy megakadályozza az indokolatlan távolmaradásokat. E hallgatók számára így az a paradox helyzet állt elő, hogy egy már elvégzett, egész éves gyakorlat előkészítésén vettek részt — utólag. A rájuk gyakorolt hatás emiatt egyáltalán nem volt pozitív, s feltételezhetően ők sem voltak jó hatással a „rendes korú” hallgatókra. A jövőben más szankciókról gondoskodhatnánk.

Az előadásokkal és a szemináriumokkal konkrét, praktikus előkészítést kívántunk adni az évközi gyakorlati munkához, így ezek a tanítási órán kívüli nevelőmunka elméleti és gyakorlati problémáival foglalkoztak. A tematikát az egyetem javaslatára a minisztérium és a KISZ KB alakította ki. Az előadásokat a pedagógiai tanszék, a megyei és a városi KISZ Bizottság és Úttörő Szövetség munkatársai tartották. Hatásuk egységesebb volt az előző évinél, mivel az egyetemisták az egyes előadásokat egy csoportban hallgatták, egyazon előadótól. A hallgatók az elméleti előadások közvetlen hasznát kevésbé fogták föl, mint a szemináriumokét. Most sem sikerült egészen elkerülnünk azt a hibát, hogy az előadások egyes részleteikben ismételték egymást; egyik-másik előadás eléggé sok közhelynek látszó igazságot tartalmazott, ami néha szinte riasztóan hatott egyetemistáinkra.

A szemináriumi foglalkozások színvonala sem volt azonos, de egy igen nagy haszon származott belőlük: a hallgatók megismerkedtek annak az iskolának a sajátos problémáival, amelyben egész évi gyakorlataikat kell végezniük.

A táborozási és turisztikai ismereteket adó előadás után félnapos túrát tettek a hallgatók a Maros-parti munkásmozgalmi emlékműhöz. Nézetünk szerint (s a hallgatók többségének véleménye szerint is) igen hasznos volt ez a túra. (Jó néhány IV. éves hallgató önként csatlakozott a túracsoporthoz.) Ellenkező véleményt csak az elkényeztetett, elpuhult hallgatók nyilvánítottak.

Hogy az előkészítő tanfolyam hatását valamelyest regisztrálhassuk, a félév végén a nevelési gyakorlatot végző harmad évesek körében reprezentatív felmérést végeztünk. Azért a félév végén s nem a tanfolyam befejezése után érdeklődtünk a hallgatók véleménye iránt, hogy féléves gyakorlati munkájuk tapasztalatai alapján megalapozottabb véleményt adhassanak.

Arra a kérdésre, hogy a tanfolyam elvégzése segítette-e őket évközi gyakorlati munkájukban, tagadó választ adott 21,3%, nem válaszolt 15,5%; ezt úgy foghatjuk föl, hogy lényegében tagadó választ kaptunk 36,8%-tól. (A válasz elmaradását persze úgy is értékelhetjük, hogy az illető hallgatók a félév elteltével már nem emlékeznek pontosan arra, mit adott nekik az előkészítő tanfolyam s mit tanultak meg saját tapasztalatukból, ill. az elméleti órák anyagából, ezért inkább nem válaszoltak.) Pozitív véleményt adott tehát 63,2%. Így talán elégedettek is lehetnének a tanfolyam

hatásával; az a tény, hogy a megkérdezetteknek több mint egyharmada nem találta kielégítőnek az előkészítést vagy nem tudatosodott bennük ennek haszna, és emellett a pozitív véleményt nyilvánítok 9%-a is csak részben (egyik-másik egészen kis részben) tartotta eredményesnek, mégis nyilvánvalóan jelzi, hogy az előkészítő határfoka lehetne jóval nagyobb is.

A fő fogyatékosságokra utal az a tény, hogy amikor azt kellett részletezniük a hallgatóknak, hogy mivel segítette a tanfolyam évközi munkájukat, mindössze 3% utal az előadásokra a gyakorlati foglalkozásokra adott 21, és a túrára eső 15,2%-os hivatkozással szemben. A praktikumra vonatkozik a válaszoknak az a 15%-a is, amelyben az iskolával való előzetes ismerkedés hasznáról van szó.

Más oldalról ugyanezeket a tanulságokat mutatják azok a válaszok, amelyeket arra a kérdésre kaptunk, hogy mivel segíthette volna jobban a tanfolyam az évközi gyakorlatokat. A megkérdezettek 22%-a szerint kívánatos kevesebb előadás és több gyakorlat, 5,2% jobb elméleti előadásokat kívánna. (Érdekes, hogy táborozással összekötött előkészítést mindössze 2,6% kívánt volna.)

A két év tapasztalatai azt mutatják tehát, hogy szükséges az előkészítő tanfolyam, de megoldható kevesebb, konkrétabb előadással és több, tartalmasabb gyakorlati foglalkozással. Ennek érdekében mind az előadókat, mind a gyakorlatvezetőket alaposabban fel kell készítenünk feladataikra.

2. Az évközi gyakorlatok

a) Szervezés, kapcsolat az iskolákkal

Az erősen megnövekedett létszám miatt az 1964/65. tanévtől kezdve 18 szegedi iskolához kellett beosztanunk a hallgatókat évközi nevelési gyakorlatra. Ebből 7 általános iskola, 4 gimnázium, 6 technikum és 1 iparitanuló iskola. Az osztályok számától és az iskola tanulólétszámától függően 15—25 hallgatót osztottunk be egy-egy helyre. A gyakorlatok felelősei az iskolákban a KISZ tanácsadó, ill. az úttörő vezető tanárok. Részükre az 1964/65. tanévben a gyakorlatok megkezdése előtt tájékoztató megbeszélést tartottunk, ahol ismertettük a gyakorlat célját, rendeltetését, azokat a feladatokat, amelyek megoldása rájuk vár. A gyakorlatokhoz járuló havonkénti egy szemináriumot is ők vezetik csoportjaiknak. Az 1965/66. tanév elején (mint már erről más helyen szólottunk) e tanárok mint szeminárium-vezetők részt vettek a hallgatók előkészítő tanfolyamán; előkészítésüket, tájékoztatásukat folyamatosan végeztük.

A hallgatók beosztását az egyes iskolákhoz úgy oldottuk meg, ahogyan az iskolák számára a legelőnyösebbnek látszott. A gimnáziumok és az általános iskolák arányosan elosztva kaptak mindenféle szakos bölcsész és természettudományi kari hallgatót, a szakiskolák pedig a szakirányuknak megfelelő szakos hallgatókból kaptak többet, így ők — a KISZ és az úttörő alapszerveken kívül — a legkülönbözőbb általános és speciális szakkörökben is tevékenykedhetnek. Így pl. a mezőgazdasági és az erdészeti technikumba biológia-kémia, biológia-földrajz, az építőipari és a gépipari technikumba matematika-ábrázoló geometria, matematika-fizika szakos hallgatóból osztottunk be többet.

Ezzel a körülménnyel, az iskolák igényeit messzemenően figyelembe vevő elosztással a hallgatók aktív munkájának lehetőségeit igyekeztünk megteremteni, ez azonban magában még nem biztosítja a tényleges munkát. Tevékenységük az egyes iskolákban kialakult helyzettől, körülményektől függően nagyon különböző értékű. Abban a gimnáziumban pl., amelynek 13 tantermében 25 osztályt kell elhelyeznie,

természetesen nem biztosítható olyan széleskörű és sokféle tanítási órán kívüli munka, mint a kellő számú teremmel rendelkező iskolákban. Itt az időpontok egyeztetése és a helyiségbiztosítás okoz nagy gondot, nem csoda hát, ha a beosztott egyetemistákat nem tudják eléggé ellátni munkával. Avagy az első éve működő, egészen fiatal, jórészt kezdő tanárokkal dolgozó gimnáziumban nem alakulhatott ki még az iskolai életnek az a hagyományos ritmusa, amely nagyon megkönnyíti a munkát: itt jórészt megfigyelési feladatokat kaphattak a hallgatók és kevesebb aktív munkát. — Egyes technikumban — az iskola jellegéből, a tanulók maximális elfoglaltságából eredően — az ifjúság tanítási órán kívüli munkája kimerült az ISZM politikai próbafoglalkozásokban, amelyeknek több éves központi tematikája alig volt képes vonzást gyakorolni a tanulókra, új tartalom és új forma keresésére pedig — éppen a tanulók nagy elfoglaltsága miatt — nem vállalkoztak. Az ilyen helyen tapasztalható közöny, unott részvétel nem animálta az egyetemi hallgatókat sem, különösen akkor nem, ha minden elgondolásukat, ötletüket elvetette az iskola, mert — úgymond — jobb, kényelmesebb a megszokott; az új csak többletmunkát, több gondot jelent.

Az elmúlt évben a középiskolák és szakmunkástanulók KISZ szervezetei részére kiadott Programfüzet sok segítséget adott e probléma megoldásához; a füzet kiadása azonban nem oldja meg a problémákat: nagyon sok múlik az iskolai vezetés szemléletén.

Az egyik technikumban a több éve rendszeresített, emiatt színtelenné vált ISZM politikai foglalkozások helyett próbálkoznak új formával: év eleji közvéleménykutatás alapján összeállított témákról tartanak előadásokat, mintegy negyvenöt féle témáról összesen több mint százat, amelyekből minden technikum tanulóinak évente ötöt kell meghallgatnia ahhoz, hogy a próba követelményének eleget tegyen. Ezeknek az előadásoknak a legtöbbször az oda beosztott 25 hallgató tartja, de így egyenként csak 3—4 előadás megtartása jut rájuk, és egyéb munkát alig tud adni nekik az iskola. Az itt gyakorló hallgatóink közvetlen gyermekismeretre alig tesznek szert.

Meglepően jó munkaterületre találtak egyetemistáink az iparitanuló intézetben. A korábbi években nem is mertünk arra gondolni, hogy ide is osszunk be hallgatókat. Az 1964/65. év elején kiderült, hogy 12 bölcsészhallgató már másodéves korában működött itt, ezért ide kérték beosztásukat a nevelési gyakorlatra is. Szívesen mennek, mert tanári munkakört kapnak: önképzőkört, szakköröket vezetnek teljesen önállóan. Ez a tény annyira lelkesíti őket, hogy a szaktárgyuktól egészen idegennek tűnő szakkörök vezetését (pl. bölcsészek fotókört) is vállalják, nem sajnálva a felkészülésre szükséges időt, energiát.

Az általános iskolákban is vegyes a helyzet: több helyen felelős nevelői munkát kaptak hallgatóink, itt szívesen dolgoznak. Több, középiskolába beosztott, ott aktív munkát nem kapott hallgatónk kérte átosztását általános iskolához, mert ott legalább korrepetálásra alkalom nyílt. Egyes iskolákban viszont az úttörő foglalkozásokat az iskola korábbi, jelenleg középiskolás növendékei vezetik, ami az iskola szempontjából nagyon egészséges, de a legkevésbé sem az hallgatóink szempontjából, mert ezekben az iskolákban ők a gyakorlatokon is csak hallgatók.

Egyáltalán nem gyakorol pozitív hatást hallgatóinkra, ha azt látják, hogy az iskolában az ifjúsági szervezet munkáját segítő tanár kényszerből tesz eleget feladatának. És ez nem egészen ritka jelenség. Az 1963/64. tanévben hallgatóink 11 iskolához voltak beosztva. Közülük négyben új tanácsadó, ill. úttörő vezető tanár kezdte év elején a munkát. Ezek abban az évben kerültek az illető iskolához, a korábbi tanácsadó tanárok siettek az újak „nyakába varrni” funkciójukat. Ugyanebben a tanévben további három iskolában változott a tanácsadó tanár hasonló okok miatt. Az egyik technikumban három év alatt négy, az egyik gimnáziumban három év alatt

három tanácsadó tanár váltotta egymást. Ezek a változások az ott gyakorlatot végző hallgatókban azt a véleményt érelik (gyakran még akkor is, ha a változást külső kényszerítő okok tették szükségessé), hogy semmi értelme az órán kívüli nevelőmunkának, az csak teher diáknak és tanárnak egyaránt, nem érdekli egy ket sem, rájuk erőszakolják: jobb menekülni ettől a munkától.

E negatív jelenségek mind olyan gátló tényezők a hallgatók munkájában is, amelyek a kevésbé önálló, kevésbé talpraesett, nem eléggé rátermett, minden kezdeti lépésnél sok segítségre szoruló egyetemistát elriasztják, elkeserítik, benne azt a nézetet érelik, hogy az egész gyakorlat értelmetlen, fölösleges időtöltés. Ugyanakkor a talpraesetteket, önállóbbakat az ilyen tényezőkből származó nehézségek lelkesítik, nagyobb erőfeszítésre készítetik. Az egyik technikumban pl., ahol a foglalkozások mechanikusak, unalmasak, frázisosak voltak, ahol a közöny általában olyan mérvű lett, hogy a legtöbb fiúosztályt még a labdarúgás sem érdekelte, az egyik hallgató el tudta érni, hogy a reá bízott, különben szintén közönyös osztály nagy része néhány hónap elteltével közös mozi-, színház- és tárlátogatásra járt, tapasztalatait rendszeresen megvitatta a hallgatóval. A „helyzet ironiája”, hogy a tanácsadó tanár ennek a tanárjelöltnek nem akarta igazolni gyakorlatát az év végén, mivel az iskolában keveset látta; arról viszont fogalma sem volt, hogy milyen komoly és eredményes munkát végzett a hallgató a látszat ellenére.

Az 1964/65. tanévben az első félév végén egy általános iskolából kaptuk az egyik hallgatónról azt a véleményt, hogy munkája nem fogadható el, mert egész félévben mindössze három foglalkozáson vett részt. Ez igaz is volt, mégis igazolnunk kellett a hallgató félévét. Az történt ugyanis, hogy az illető osztály úttörőfoglalkozásait, amelyhez a hallgatót beosztották, az osztályfőnök vezette nagy lelkesedéssel és hozzáértéssel, és nem óhajtotta kiadni kezéből az osztályt. Tudomásul vette, hogy a hallgatót hozzá osztották be; a munkaterv elkészítésébe még be is vonta, a továbbiakban azonban hiába ajánlkozott a tanárjelölt, nem kapott konkrét feladatot, sőt az osztályfőnök a legtöbb esetben azzal küldte el, hogy a következő foglalkozásra nem is fontos megjelennie, ha más dolga akad. Még kétszer végignézte a jelölt az osztályfőnök által vezetett foglalkozást, aztán — fölöslegesnek érezvén magát — nem járt el, csak telefonon érdeklődött, hogy van-e rá szükség. A félév végén az osztályfőnök kommentár nélkül azt jelentette a csapatvezetőnek, hogy az illető csak háromszor jelent meg az iskolában, az úttörővezető sem kérdezett semmit az osztályfőnöktől, csak tovább küldte a jelentést az egyetemnek. A helyzetre csak akkor derült fény, amikor a hallgatónak nem írtuk alá az indexét, és ő kétségbeesetten szaladt az iskolába a helyzet tisztázása érdekében. — Más beosztásban a második félévben egészen jó munkát végzett ez a jelölt is.

Nagyon sok hallgató kap aktív szerepet az iskolák tanítási órákon kívüli nevelőmunkájában; e hallgatók többsége megkedveli a gyakorlatot. Ezt jelzi, hogy többen negyed éves korukban önként folytatják munkájukat. Az 1964/65. tanévben pl. egy technikumban kettő, az egyik gimnáziumban három, két általános iskolában összesen öt, az iparitanuló intézetben négy „visszajáró” hallgatóról tudtunk.

Kérésünknek megfelelően az iskolák a legkülönbözőbb munkákra osztják be hallgatóinkat. A hivatalos jelentések szerint az utóbbi két évben a beosztás így alakult:

| Beosztás megnevezése | Az összes hallgatók hány %-a? | |
|--|-------------------------------|---------|
| | 1964/65 | 1965/66 |
| Úttörő raj, ősrs vezetés, látogatás | 22,1 | 16,4 |
| KISZ bizottság, alapszerv próbacsoport vez., látogatás | 50,2 | 37,8 |
| Szakkörvezetés | 23,1 | 38,0 |
| Napközis fogl., kollégiumi korrepetálás | 4,6 | 7,8 |

E csoportokon belül igen változatos foglalkozási formák megnevezésével találkozunk. Az úttörő és a KISZ vezetés próbacsoport foglalkozásokat jelöl (ISZM, expedíció), de az ide beosztott hallgatók előadásokat is tartanak, rendezvényeket szerveznek, játékfoglalkozásokat, különféle vetélkedőket, politikai köröket, tárlat-, múzeum-, mozi-, színházlátogatásokat vezetnek, kirándulást szerveznek, úttörő bírósági ülést vezetnek, iskolai újság szerkesztésében segítenek. A szakkör megnevezés a következő fajokat jelöli: biológia, növénygyűjtő, idegenvezető, természetjáró, történelem, nyelvi (orosz, német, francia, angol), orosz társalgási és levelező kör, több nyelvű levelező kör, földrajz, sport, önképzőkör, előadóművész, színjátszó, irodalmi kör, kultúrscsoport, énekkar, zene, tánc, rajz, kémia, fizika, matematika, csillagászat, vitafórum, politikai akadémia, filmesztétikai kör.

Mindez nagyon szép, de már előbb is jeleztük, hogy sok esetben tapasztaltuk: az iskola készítette beosztás még nem jelent aktív munkát a hallgatók számára. Egyik felmérésünk alkalmával pl. csak a hallgatók 66%-a vallotta, hogy aktív munkát végez az iskolában, 16% arról panaszkodott, hogy teljes, 18% pedig részleges passzivitásra kényszerült. Az aktív munkát valló 66%-ból még mintegy 10—12%-ról derült ki a további kérdésekre adott válaszokból, hogy csak részben jutnak aktív szerephez. Így tehát a megkérdezetteknek alig több mint a fele végzett folyamatosan, rendszeresen aktív munkát. Ez pedig semmiképpen sem kielégítő arány.

Segíteni úgy igyekeztünk a helyzeten, hogy a tanszék minden munkatársa rendszeresen látogat néhány iskolát, hogy a helyszínen adhasson tanácsot a csoportvezető tanárnak és a hallgatóknak, adott esetben felelősségre vonja a hanyag egyetemistákat. A kapcsolat fenntartásának ez a formája jónak látszik, a gyakorlatban azonban nem mindenben bizonyult kielégítőnek.

b) Tapasztalatok

Az előző fejezet felsorolása az elfoglaltságokról magában meglehetősen változatos foglalkozási formákat mutat, s ez öröndetes. De ha az egyes foglalkozási formák közötti arányt is figyelembe vesszük, már nem ilyen kedvező a kép.

Látszólag nagy azoknak a száma, akik politikai jellegű foglalkozásokat vezetnek, de a hallgatók között évenként végzett felmérés tanulsága szerint csak 35% kap valóban aktív munkát e beosztásban. És vegyük figyelembe azt is, hogy e hallgatók elég tekintélyes része panaszkodik arról, hogy a foglalkozások a több évvel ezelőtt kiadott központi témák miatt meglehetősen szürkék és unottak. Ehhez járul, hogy az osztályfőnöki órákon és egyéb alkalmakkor „agyoncsépelik” ezeket a témákat. Az iskolák egy részében viszont olyan mereven ragaszkodnak még ma is ezekhez a témákhoz, hogy elzárkóznak minden ésszerű javaslat elől, még ha a javasolt téma nagyon idő-

szerű lenne és a tanulókat is érdekelné. Nem csoda, ha az ilyen foglalkozásokat vezetni kényszerülő tanárjelöltek nem sok pozitív tapasztalatra tesznek szert.

Elég sokan tartanak különféle előadásokat. Ezek egy része a felkészülés idején (és ha a hallgató maga szervezi, a szervezés idején is) elég sokszor és elég sok gyermekkel érintkezik, így a foglalkozások keretében komolyabb gyermekismeretre is szert tehetnek. Nagyobb részük azonban csak az előadások alkalmával áll szemben a tanulókkal, s ekkor az előadás formája meglehetősen nagy távolságot eredményez az előadó egyetemista és az őt hallgató diákok között. Közvetlenebb kontaktus ily módon csak akkor alakulhat ki, ha a tanárjelölt igen jó előadó, és előadása érdeklődést, vitát vált ki. Ha nem szuggesztív egyéniség, előadása közönyt eredményez. (Tudunk olyan esetekről, amikor az időszerű művészeti problémát feszegető és igen tartalmas előadásról a tanulók sorra megszöktek, mert a szuggesztivitás hiányzott az előadásból.) De akármilyen jó tapasztalatokat szerez is a tanárjelölt egy-egy jól sikerült előadása által, nem mondhatjuk, hogy gyakorlata kellő eredményt hozott, ha az egész tanév folyamán összesen 3—4 előadás tartására nyílt alkalma, és más munkát nem kapott az iskolában. Ezt a hallgatók maguk is erősen kifogásolják.

Igen jó tapasztalatokkal szolgál a különféle vetélkedők szervezése és vezetése: az ilyen foglalkozásokat vezető egyetemisták szinte kivétel nélkül kiemelik, mennyire meglepte őket a gyerekek lelkesedése, ambíciója, segítőkészsége, ötletessége, szellemessége, színes egyénisége, szinte hihetetlenül széles körű érdeklődése, a modern élet, technika, tudomány kérdéseiben való tájékozottsága. Vagyis: olyan gazdag gyermekismeretre tesznek szert e foglalkozásokon, amilyenhez csak nagyon sokféle és nagy számú egyéb foglalkozás keretében együttesen juthatnának hozzá.

Megközelítően ilyen jó tapasztalatszerzési alkalmat jelentenek a különféle vitavezetések és szakköri foglalkozások. Sajnálatos tény, hogy az iskolák jó részében éppen a szakköri munka nem kielégítő. Általában kevés szakkör működik egy-egy iskolában (ezt jórészt pénzügyi rendelkezések okozzák), a működő szakkörök munkája több helyen eléggé szürke, jellegtelen, órapótló, ezért nem alkalmas a tanulók egyéni képességeinek, alkotó tevékenységének kibontakoztatására.

Örvendetesen növekszik azoknak a hallgatóknak a száma, akiket szakkörökhöz osztanak be az iskolák. (Az 1964/65. évi 23,1%-kal szemben 1965/66-ban 38%.) Lassan emelkedik azoknak a száma is, akik nemcsak beosztást, hanem konkrét munkát is kapnak a szakkörökben. De aránytalanul kevesen foglalkoznak történelmi és nyelvi szakkörökben. Pedig a nyelvi körök — ügyes formában — felbecsülhetetlen értéket jelentenek nemcsak a nyelvtanulás, hanem a nevelés szempontjából is. Egyik hallgatónk (tanácsunkra) egy általános iskolában idegen nyelvi levelező klubot (= nyelvi szakkört) szervezett. (Az induláskor még néhány külföldi diák címéhez is hozzásegítettük.) Hallgatónk csak a legnagyobb lelkesedéssel tud munkájáról beszélni: milyen szorgalommal tanulnak a gyerekek idegen nyelveket, milyen széles körű természet- és gazdaságföldrajzi, történelmi és társadalmi ismeretekre tesznek szert a levelezés közben, mennyire hasznos forma ez a kör az ismeretszerzésen kívül erkölcsi és politikai nevelési szempontból; s tegyük hozzá: a hallgató pedagógiai szemléletének és világnézetének alakulása szempontjából is felbecsülhetetlen értékű ez a munka. Hivatástudata szinte szemmel láthatóan formálódott, erősödött e tevékenység hatására.

Ha a korábbi felsorolásunkban szereplő különféle körök valóban működnének, ezek munkájába bekapcsolódván, az egyetemistákban meggyőződéssé érlelődhetne — saját tapasztalataik alapján — az a tudat, hogy csak tevékenységgel lehet érdeklődni, aktív, az új iránt fogékony, bizakodó, vidám, kiegyensúlyozott embereket nevelni. Ezt a tényt sok igazgató és ifjúsági szervezetet vezető tanár sem látja, ezért

elégednek meg csupán a számszerűen kimutatható, többnyire látszateredményekkel. Az ilyen iskolában az ifjúsági szervezet is legfőljebb csak névleg gazdája a szakköröknek; jórészt ezért nem érvényesül eléggé a szakkörök munkájában és szervezésében a tanulók igénye, érdeklődése. Az ilyen iskolákba gyakorlatra beosztott egyetemisták nem sokat tanulnak, kevés pozitív tapasztalatot szereznek, nem egy esetben kedvüket veszítik, mert lelkesedésből, jószándékból, tettvágyból fakadó ötleteiket, elgondolásaikat nem hogy örömmel üdvözölnék és segítenék, hanem egyenesen lehetetlenné teszik megvalósításukat. Az 1963/64. tanévben pl. az egyik magyar szakos hallgató nem kapott konkrét beosztást. Tanácsoltuk neki, hogy — a gyér irodalmi érdeklődésű szakiskolai tanulók között — kutassa föl azokat, akik szívesen foglalkoznának versmondással, s foglalkozzék velük. Alakítson ki belőlük olyan kis csoportot, amely minden iskolai rendezvényen, ünnepségen való szereplésre állandóan készen állna. A tanulók kiválasztásához kérje a magyar tanár segítségét. S amikor lelkesedéstől áthatva előállott elgondolásával, a magyar tanár ezzel hűtötte le: „Mit gondol, én nem csinálok semmit? — Hagyja csak ezt a munkát nekem!” — Nem tudhatjuk, mi motiválta a tanár megnyilatkozását. Azt azonban állítjuk (egy évtized óta ismervén az iskola és az illető tanár működését), hogy semmi figyelemre méltó eredményt nem ért el ilyen téren, így talán az iskolának is használt volna, ha elfogadja a segítséget. Hallgatónk pedig nem csalódással, hanem a jól végzett munka örömeivel és sok hasznos tapasztalattal tekintene vissza a nevelési gyakorlatokra. Mint ahogyan egy másik hallgatónk IV. éves korában is visszajárt egy technikumba, mert az általa vezetett szavaló csoport igényli munkáját, támogatja az iskola, és őt is lelkesíti a siker.

Ezek és sok más hasonló tapasztalat azt a meggyőződést érleli bennünk, hogy a nevelési gyakorlatok sikere érdekében nemcsak hallgatóinkkal kell foglalkoznunk, hanem azokkal a tanárokkal is, akikre hallgatóinkat bízunk.

De hogyan vallanak tapasztalataikról az egyetemisták?

Az évenkénti felmérések kérdőívén szerepel ez a kérdés: Melyek a legfontosabb pozitív és negatív tapasztalatai?

Az egyik felmérés alkalmával pozitív tapasztalatot nem jelölt meg a hallgatók 15,4%-a. Emellett még 9,1% válaszát semmitmondónak kell nyilvánítanunk. 37% azt emeli ki legfontosabb tapasztalatként, hogy közvetlen kapcsolatba kerültek a tanulókkal, gyermekismeretre tettek szert, hogy először kellett tanárként fellépniük. Idézzünk néhány megnyilatkozást!

„Megismertem egy-két gyereket, sőt azt is sikerült megállapítani, hogy kik azok az osztályból, akikre számítani lehet, sőt olyanok is akadtak, akik maguk fegyelmezték a többieket, segítettek nekem. Pozitívuma még, hogy először kellett gyerekek, egy osztály elé kiállni, ami nagyon zavaró volt számomra, különösen ha bent volt az osztályfőnök. Az is pozitívumnak tekinthető, hogy először kellett fegyelmet tartanom és a gyermekek érdeklődését felkeltenem. A fegyelmezés sokkal kevesebb problémát okozott, mint a gyerekek érdeklődésének felkeltése, amit úgy érzem egyáltalán nem sikerült elérnem.” (Sz. I.)

A nem kielégítő fogalmazás ellenére e válasz azt jelzi, hogy a gyermekismeretnek elég komoly fokára jutott el a hallgató; nemcsak egyes tanulókat ismert meg, hanem a közösség rétegződéséből is felfedezett valamit. A válasz jól jelzi azt is, mennyire maradandó élményt jelentett a pedagógusként való első szereplés. Azt viszont nem fedezte fel, hogy bizonyára azért sikerült nagyobb nehézség nélkül fegyelmet tartania, mert kielégítő érdeklődést tudott kelteni a tanulóiban. Érdeme az az önkritikus szemlélet is, amellyel munkáját nézi.

Egy másik így vall: „Megismertem azt az érzést, hogy milyen egy figyelő közösség előtt a katedrálról beszélni.” (H. M.)

Vagy: „Lassan megtanulom és gyakorlatot szerzek abban, hogyan kell megszerettetni egy olyan foglalkozást a gyerekekkel, mely eddig idegen volt számukra. Azokra a gyerekekre gondolok itt, akik kedv nélkül, tanári felszólításra jöttek a szakkörbe. Megpróbálom ebben a nagy csoportban külön-külön is megismerni a gyerekeket. . . s igyekszem közben szem előtt tartani az egész csoportot is.” (P. É.) Ha a közösségi elv egyéni bánásmód szakszerű megjelölést nem használja is ez a hallgató, az nyilvánvaló, hogy az elv gyakorlati alkalmazására tudatosan törekszik.

És a többiek?

„Nagyjából az egész osztályt megismertem, az osztály problémáit, közelebből: 3—4 tanulót. Örültem, hogy bizalommal voltak irántam, s így egyes problémáikat segítettem megoldani. Sikerült is részben az ösztönzésük folytán.” (Sch. M.) — „Gyerekeket ismertünk meg. Úgy érzem, most már nem félek úgy a gyerekektől, mint a tanév kezdetén.” (Z. V.) — „Azt az időt nagyon hasznosnak tartom, amikor a gyerekekkel vagyok.” (G. J.) — „Jó volt a gyerekatmoszférával megismerkedni, őszinte és igazságos és a leggyakrabban aktív kis közösséget ismertem meg bennük.” (Gy. P.) — „Fellépés szempontjából jelent pozitívumot, különösen az első fellépés milyenségének fontossága még világosabbá vált.” (P. S.)

Néhány válasz arra vall, hogy írójukban a tanulókkal való megismerkedés fontos voltán kívül a tanulói személyiség megismerésének több lehetősége is tudatosodott: „A sportpályán, edzéseken, tehát játékokban könnyen ment az ismerkedés és sikerült közel kerülnöm a gyerekekhez. Így is mondhatnám: nemcsak mint tanulókat ismertem meg őket, hanem mint embereket is — jó és rossz tulajdonságaikkal együtt.” (K. Á.)

További szubjektív és objektív tapasztalatokról is képet kaphatunk a hallgatók válaszaiból. A szubjektív megnyilatkozások között gyakran találkozunk azzal, hogy nagyon hasznosnak találták, ha jó osztályfőnökkel ismerkedhettek meg. Más hallgató ezt emeli ki: „... közelebb kerültem az általános iskolásokhoz, azok életkori problémáihoz. Azt hiszem, ha általános iskolába fogok kerülni tanítani, sokkal könnyebb lesz ezek után a gyerekekkel való foglalkozás számomra, mint pedagógus számára.” (Sz. E.)

Az egyik hallgató a legfontosabb pozitív tapasztalatainak felsorolásakor egész tevékenységet abból a szempontból vizsgálta, hogy mennyiben volt az hasznos a gyerekeknek, azaz a pedagógus személyiségének egy nagyon lényeges vonása formálódik benne a gyakorlatok folyamán: „A gyerekeket érdekelte . . . különösen BalázsB. fi mesztétikája. Remélem, hogy tanulnak is belőle. Felvittem egy pár gyereket az egyetemi könyvtárba, ahol beiratkoztak és megismerkedtek a könyvtár rendjével — ennek is biztosan hasznát veszik.” (G. É.)

Objektív pedagógiai tapasztalataik között több vonatkozik a tanulók érdeklődésére: „Ami érdekli őket — legyen az bármi — igen fogékonyak.” (H. M.) — „Közvetlenül a tanulók határozták meg a tematikát, megjelölven, hogy miről szeretnének hallani. Ennek következménye, hogy a tanulók önként, szívesen, nagy számmal jelennek meg az előadásokon.” (Sz. K.) — „Helyesnek tartom az iskolában bevezetett rendszert: hogy minden tanuló érdeklődésének megfelelő témakörbe kapcsolódhat bele, és így a KISZ foglalkozások elvesztik kényszerjellegüket.” (H. M.) — „Egy külvárosi iskola gyerekeivel is meg lehet szeretetni a muzsikát. Ezt a munkát szívesen végeztem.” (H. J.)

Volt, aki az új gimnáziumban a hagyományok kialakítására irányuló törekvést minősítette legpozitívabb tapasztalatának: „Nagyon rokonszenves az iskola igazgatójának és tanári karának az a törekvése, hogy pozitív hagyományokat igyekeznek

kialakítani az iskola jó hírneve érdekében.” (S. M.) — Más hallgató azt a tapasztalatot szűrte le magának, hogy a pedagógus munkájában a tárgyi feltételeknél is fontosabb a pedagógus személyisége: „Pozitív tapasztalat az, hogy szegényes lehetőségek ellenére az iskola mégis igyekszik olyan körülményeket teremteni, amelyek között többé-kevésbé lehetséges az ilyen irányú foglalkoztatás.” (B. J.) — Ismét más a közös feladat közösségformáló erejét ragadta meg: „A Ki mit tud? versenyen szép példáját láthattam az összetartásnak, a közös küzdelem, a segítőkészség szerepének.” (K. J.)

Folytatódhatna a hallgatók válaszáinak idézése, de már a fősorakoztatottak is elég jól demonstrálják, milyen hasznokkal járt a gyakorlat azoknak, akik konkrét feladatokat oldhattak meg.

Szép számmal akadnak azonban negatív tapasztalatok is, pedig a megkérdezettek 24,6%-a egyáltalán nem jelöl meg ilyet. — A negatív tapasztalatok egy része a gyakorlatok rendszere, más része a közép- és általános iskolai ifjúsági szervezetek tevékenysége szempontjából lehet tanulságos.

Gyakran olvasható panasz, hogy az iskolában nem kaptak elég konkrét munkát, az iskola nem igen tudott velük mit kezdeni, emiatt alig lehettek gyerekekkel: „... nem tudtak pontosan meghatározott konkrét munkát adni, nagy probléma volt tehát, hogy mihez kezdjek... nem alakíthattam ki közelebbi kapcsolatot az osztállyal, hiszen csak hetek elteltével találkozhattunk.” (B. M.) — „Kezdetben érezhető volt, hogy az iskolában nem igen tudnak mit kezdeni velünk.” (T. A.) — „Levegőben lógónak, felesleges embernek éreztem magam, valószínűleg a rossz munkaszervezés miatt volt, hogy ez a gyakorlat sem az iskola, sem az egyes emberek, az én számomra sem volt hasznos.” (L. É.) — „Kevésbé ismerem az iskolát, hiszen alig kell kijárnom, a tanulók közül pedig személyesen senkit sem ismerek.” (Sz. K.) — „... közelebbi kapcsolatba csak az illető osztály titkárával jutottam.” (K. G.) — „A nevelési gyakorlatot végző hallgató nem kerül közvetlen kapcsolatba a gyerekekkel, hiszen csak előad és esetleg 1—2 kérdésre válaszol.” (H. M.) — „Távol áll tőlem, hogy csak rosszat mondjak az ottani vezetésről, de szinte maguk az ottani vezetők sem tudnak mit kezdeni velünk, jelöltekkel. Gyerekekkel közvetlen kapcsolatba még jóformán nem kerültem.” (Gy. P.) Ez utóbbi hallgató az iskolában végzett konkrét munkájának felsorolását így adja: „Nov. 7-re írtam ünnepi beszédet, az ünnepségen felolvastam. (Az igazgató h. válláról levéve ezt a nagy feladatot).” — Egy másik vélemény: „Nem tetszett, hogy passzív szemlélődésre vagyok kárhóztatva, unalmas volt. Nem szívesen mentem.” (L. M.) Ezt a hallgatót őrsi foglalkozások látogatására osztották be, legfőljebb a játékfoglalkozásokba kapcsolódhatott be néha. — „Nehezen megy a gyerekek megismerése, aktív vezetésre nincs módom, s ők is látják, hogy dísznek vagyok ott... A vezetést gyakorlatilag a gimnazista őrsvezetők oldják meg.” (F. A.)

A hallgatók 25%-a panaszkodik arra, hogy rossz az időbeosztás, a szervezés; az iskola nem az ügynevezett mozgalmi délutánra teszi a foglalkozásokat (ez egyeznék az egyetemisták szabad délutánjával); néhány iskolában ezt a körülményt teremhiány magyarázza. — Többen abban látják passzivitásuk okát, hogy kis iskolához sok hallgatót osztottunk be, így nem juthat mindenkinek konkrét munkalehetőség. Ez igaz is, okát a pénzügyi rendelkezések ismertetésekor már érintettük.

Sok gondot okoz, hogy az iskolák jelentős részében nemcsak a szakkörök, hanem a KISZ foglalkozások is a tanítási órákhoz csatlakoznak, tehát délben vannak, amikor az egyetemisták zöme csak abban az esetben juthat el, ha aznap nem ebédel. A természettudományi karon még a mozgalmi napon is vannak 12—14 óráig előadások és gyakorlatok.

Több hallgatónk nehezményezte, hogy az egyik iskola KISZ tanácsadó tanára több szemináriumot tart, mint amennyi konkrét munkára lehetőséget nyújt. Joggal

állítják a hallgatók, hogy — gyakorlati tapasztalatok hiányában — az ilyen szemináriumok frázisosak, semmitmondók, felesleges időtöltést jelentenek. Ezen a helyzeten azóta az illető tanárral folytatott megbeszélés alapján sikerült változtatnunk.

Az általános vagy középiskolai tanulók fegyelmezetlenségére mindössze néhányan panaszkodtak. Ezek közül is nem egy jó pedagógiai érzékkel keresi a fegyelmezetlenség okát: „A gyerekek túlterheltek, estére kimerülnek, ezért nagyobb részükhöz nehezen fegyelmezhető.” (U. A.)

Többen a szűkkörű érdeklődésre panaszkodnak, nagyobb részt figyelmen kívül hagyván, hogy az érdeklődés nemcsak feltétele, hanem eredménye is a nevelésnek. Néhány tetterre kész hallgató kissé elkedvetlenedve szólt arról, hogy az iskolában nem adnak lehetőséget önálló kezdeményezésekre: meggy minden a megszokott úton, sablonosan. Többen a formalizmust kifogásolják: „Sajnos, az iskolában sokszor csak azért alakítanak meg egy szakkört, hogy éppen legyen olyan is. Nem mindig veszik figyelembe a gyerekek érdeklődését.” (P. É.) — Nem egy hallgató emlegeti, hogy az iskola tanárai közül egyesek semmi érdeklődést sem mutatnak a tanítási órákon kívüli nevelőmunka iránt. És nagyon megszívlelendő ez a tömör megjegyzés is: „Csak a gyerekek ígéretének van kötelező jellege az iskolában.” (N. K.) — Nem valami ideális tanár-diák viszonyról és pedagógus magatartásról vall ez az észrevétel!

A felsorolt negatív tapasztalatok is értékesíthetők természetesen, ha kellő értékelésüket adjuk a hallgatók számára. Jobb lenne mégis, ha több pozitív tapasztalatra tehetnének szert.

Nem szabad azonban megfélemedeznünk a hallgatók hibáiról sem. Az előzőekben elemzett, jórészt rajtuk kívül álló okokon túl nagymértékben a továbbiakban bemutatandó, bennük rejlő hibák gátolják a gyakorlatok sikeresebb végzését. Ezekről természetesen maguk nem igen vallanak; a vezető tanárokkal folytatott beszélgetéseink és személyes tapasztalataink derítenek fényt rájuk.

Közülük legáltalánosabb a félénkség. Arról a fajtájáról nem egy tett említést, amelyet a szerepléstől való idegenkedésnek, vagy még inkább az első, tanulók előtti szereplés alkalmából fellépő gátlásnak, félelemnek nevezhetnénk. Ez azonban elég hamar feloldódik általában. Másik megnyilatkozási formája az iskola tanáraival szemben megmutatkozó félénkség. Ennek egyik oka talán a félszegség, a megfelelő viselkedési forma nem ismerése. Segíteni úgy lehet rajta, hogy az előkészítés során nemcsak feladataikról szólnunk nekik, hanem fellépésük illő formáiról is. Nem árt, ha az egyetemistákat neveljük is.

Nem egy egyetemista nagyképűsége ezzel a félénkséggel egy töről fakad: nem tudja, hogyan illik viselkednie, a félszegséget viszont nagyon restellené, dilemmáját inkább túlzottan biztonságos fellépéssel palástolja. Persze akadnak valóban nagyképű, üresfejú hangoskodók is — szerencsére kis számban —, akik miatt a nevelési gyakorlatok folyamán is vannak kellemetlenségeink. Magatartásuk demoralizáló mind a gyerekek, mind a pedagógusok előtt.

Egyik legáltalánosabb hibájuk a kényelemszeretet, a nehézségektől való visszariadás. Ennek gyökere a legtöbb esetben abban található meg, hogy a család is, a társadalom is elkényezteti őket; túlzottan sima az életútjuk, nem kíván tőlük elegendő embert formáló erőpróbát, emiatt inkább panaszkodnak, ha ilyenekkel találkoznak, mintsem azon igyekeznének, hogy emberi módon kiállják a próbát. A csillebérci előkészítő tábor panaszaiknak tekintélyes része is ebből fakadt. Az évközi gyakorlatok során pedig a legtöbbször abban a panaszból jelentkezik, hogy nem kapnak konkrét feladatokat. Az iskola tanárai által pontosan körvonalazott, a legapróbb részletekig kidolgozott feladatokat várnak sokan, mert ez kényelmes végrehajtást és kevés erő-

feszítést kíván: míg ha egy feladatkört jelölnek ki számukra, azon belül a részfeladatokat, ezek rendszerét maguknak kell kidolgozniuk, ezt már terhesnek érzik. — A feladatok vállalására, megkeresésére, az erőpróbák kiállítására is nevelnünk kellene őket.

A fentiekkel rokon, csak súlyosabb a hanyagság, lustaság, pontatlanság, rendetlenség. Nem soknak sajátja e néhány tulajdonság, mégsem hagyhatjuk szó nélkül. A nevelési gyakorlatokon jobban felszínre kerülnek ezek a hibák, mint az egyetemi órák látogatásában. Lustaságuk, hanyagságuk, rendetlenségük, pontatlanságuk leplezésére teóriát gyártanak: nagyvonalúságnak nevezik az ilyen megnyilatkozásait. Ezek az egyetemisták a hasonló fogyatékossgal küzdő középiskolai tanulókkal olykor cinkosságot vállalnak a tanulók hibáinak eltussolásában. Mondanunk sem kell, mennyire káros és ezért üldözendő az ilyen magatartás.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez utóbbiak — szerencsére — ritka tünetek. A hallgatók többsége igyekszik nevelési gyakorlati kötelezettségeinek becsülettel eleget tenni.

3. A nyári táborozás

Első megjegyzésünk: a táborokról van a legkevesebb közvetlen tapasztalatunk a három forma közül. Okai: csak 1964-ben lett általánosan kötelező a két heti táborozás a III. év végeztével; emellett a nyár folyamán a legkülönbözőbb időkben és az ország legkülönbözőbb helyein vesznek részt a hallgatók a táborozáson, ezért látogatásuk, ellenőrzésük, a közvetlen tapasztalatgyűjtés alig lehetséges. A hallgatóktól szerezhetjük tehát a legtöbb értesülést; véleményük kialakításában azonban sok szubjektív tényező játszik szerepet; a csupán e vélemények alapján felvázolható helyzetkép nem egészen reális. De — a helyesebb megoldásokat keresvén — nem melőzhetjük a hallgatók tapasztalatait, megnyilatkozásait sem.

Noha a bevezetésben már említettük a nyári táborozás szervezési gondjait, néhány konkrét szervezési tapasztalat összegezése itt is ajánlatosnak látszik. Az első két év tapasztalatai szerint nem kielégítő az adminisztratív úton történő központi elosztás. Nehéz elegendő számú megfelelő helyet biztosítani. Igen bonyolult így az idők egyeztetése is; csak egészen kis mértékben vehetők figyelembe a hallgatók érdekei, egyéni kívánságai. Többségük ismeretlen helyre, ismeretlen környezetbe kerül, így a rendelkezésre álló két hétből néhány nap a helyzet, a nevelők és a rájuk bízott gyerekek megismerésével telik el. Sok hallgató nehezen oldódik föl ismeretlen környezetben, többen az egész táborozás idején idegennek érzik magukat. Ilyen körülmények között az első napok a nevelőmunka szempontjából meglehetősen keveset érnek, míg ismerős helyen sokkal hasznosabban telnének. Ezért lenne helyes annak engedélyezése, hogy a hallgatók gondoskodhassanak maguknak táborozási lehetőségéről: egykori középiskolájuk, lakóhelyük ismert általános vagy középiskolája táborában kezdettől fogva intenzívebb nevelőmunkát fejthetnének ki. Ez a gondolatunk — sajnos — eddig kevés megértésre talált illetékes helyeken, mivel az ilyen módon gyakorlatot végző hallgatók munkáját ellenőrizhetetlennek tartották. Tapasztalatunk szerint azonban a központi elosztás esetén is csak a táborozó hallgatók 8—10%-ának ellenőrzése történt meg. A központi elosztás következtében hallgatóinknak mintegy 30—35%-a olyan helyre került, ahol nem volt szükség rájuk, nevelői munkát nem végezhettek. 1964 nyarán pl. egy kisebb hallgatói csoportot osztottak be egy Békés megyei napközis tábornak nevezett iskolába, ahol három napig senki sem tudta, miért kerültek oda, hiszen az állandóan felügyeletet gyakorló, a tanács által beosztott

helyi pedagógusok minden feladatot elláttak. Sőt: a hallgatók érkezéséről sem tudott senki, így szállásukról, ellátásukról sem gondoskodtak. Ha az ottani pedagógusok nem nyújtanak baráti segítséget, hallgatóink napokon át földél és élelem nélkül maradtak volna. Nevelői feladatok végzésére az egész idő alatt alig nyílt lehetőségük.

Pedagógiai szempontból ennél is rosszabb tapasztalatokra tettek szert azok a hallgatók, akiket 1964-ben építőtáborokba osztottak be. Ezeknek csak egészen kis százaléka kapott nevelői megbízatást. Jó tapasztalatokat egyedül a Gorzsai Állami Gazdaságban, makói gimnáziumi tanárok vezetésével működött táborba beosztott hallgatóink szereztek. Egészen kiábrándultan tértek haza viszont azok az egyetemista lányok, akik az egyik Balaton menti középiskolás leánytáborban töltötték gyakorlatukat. Névleges nevelői beosztást kaptak; a tábor nem pedagógus vezetői azonban a legtöbb gondolatukat elvetették, helyes intézkedéseiket is keresztettk. Amikor pl. ezek a hallgatók felfedezték, hogy több középiskolás lány rendszeresen kiszökik éjjel a táborból, s a kicsapongókat felelősségre akarták vonatni, a vezetőség elsímította az ügyet, mihelyt az is kiderült, hogy e lányok többségét a tábor volt katonatiszt gondnoka vitte motorkerékpáros éjszakai kirándulásokra. Ez az eset természetesen túlmutat a nevelési gyakorlatok problematikáján: az építőtáborokat rendező KISZ szervekre tartozik elsősorban. (Tudomásunk szerint intézkedések történtek hasonló anomáliák megelőzésére.) Azt azonban nagyon valószínűnek tartjuk, hogy ilyen negatív tapasztalatokra nem jutnának a hallgatók, ha általuk választott, ismerős iskolával végezhetnék nyári gyakorlatukat. Igazolni látszik ezt a föltevést az a megfigyelésünk, hogy a leghasznosabb nevelői tapasztalatokra azok a hallgatók tettek szert, akik számára lehetővé vált, hogy azzal a szegedi iskolával menjenek táborozni, amelyben évközi gyakorlatukat végezték.

1965-ben már valamivel több megértésre talált az a törekvésünk, hogy hallgatóink ismerős iskolával tölthessék a két heti táborozási időt; ebben az évben sokkal kevesebb rendellenességet tapasztaltunk. Reméljük, hogy a jövőben a beosztásnak egyre jobb rendje alakul ki, ennek következtében a nyári gyakorlatok mind jobb eredményeket hoznak.

III. Konklúziók

A bevezetésben arra igyekeztünk rámutatni, hogy miért szükséges a nevelési gyakorlat. A részletes elemzés bizonyára azt is megmutatta, hogy milyen hasznos funkciót tölt be a tanárképzésben. De — hogy hivatását mind jobban betölthesse — a nem kevés fogyatékoság megszüntetésére néhány változtatás, intézkedés szükséges.

1. Keresnünk kell az előkészítő tábor (vagy tanfolyam) megrendezésének megfelelő formáját és idejét.

Helyesnek látszik, hogy az előkészítés munkájában vegyenek részt az évközi gyakorlatokat vezető általános és középiskolai tanárok. Nagyobb gondot kell fordítanunk azonban az ő előkészítésükre. — Alaposabb megfontolással kell kiválogatnunk az előadások és a szemináriumok témáit, több konkrét gyakorlatot ajánlatos a programba felvennünk.

2. Az évközi gyakorlatok hatásfokának emelésére szükségesnek látszik, hogy a) állandóbb, szorosabb kontaktust tartsunk fenn az iskolákkal, ahol hallgatóink gyakorlataikat végzik;

- b) dolgozzunk ki (munkatípusonként) konkrét feladatrendszert és megfigyelési szempontokat a hallgatók számára;
 - c) találjuk meg ellenőrzésük megfelelő formáit;
 - d) keressünk lehetőséget a gyakorlatvezetőkkel való évközi együttes konzultálásra.
3. A nyári táborokban végzendő eredményesebb nevelőmunka és tapasztalatszerzés érdekében el kell érünk, hogy
- a) helyesebbé váljék az elosztás rendszere;
 - b) kapjanak a hallgatók szempontokat munkájukhoz;
 - c) kérjünk tőlük beszámolót (lehetőleg írásban) tapasztalataikról;
 - d) teremtsük meg a közvetlen ellenőrzés lehetőségeit is.

О ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРАКТИКУМЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ

Д-р Шандор Орос

В введении автор определяет цель и место практических занятий по воспитанию в системе подготовки педагогов. Студенты выполняют эти занятия на третьем курсе. Практика состоит из трёх фаз:

1. подготовительное занятие в начале сентября;
2. занятия в школе в течение учебного года — 2 часа в неделю;
3. 2 недели в молодёжном лагере по окончании учебного года.

Во второй части автор анализирует проблемы этих фаз практических занятий по воспитанию.

1. Студентам на первом и втором курсах ещё не читаются лекции по педагогике. Поэтому на первой фазе подробно нужно их подготовить к практическим занятиям. Было бы целесообразно создать такую систему подготовки при которой практические занятия проходят после лекции по педагогике.

2. На практических занятиях студенты участвуют в разных работах: в работе молодёжной организации школы, кружков и т. п. Студенты в этих работах обогащаются полезным опытом по воспитанию. Главная трудность в том, что в некоторых школах не могут обеспечить студентов конкретной работой.

3. В молодёжном лагере студенты получают возможность развивать умение в познании личности учащихся.

GEDANKEN ÜBER DIE ERZIEHUNGSÜBUNGEN DER MITTELSCHULLEHRERSTUDENTEN

Dr. Orosz Sándor

Zusammenfassung

In der Einführung des Artikels erklärt der Verfasser den Zweck der Erziehungsübung und bezeichnet ihre Stelle im System der Lehrerbildung. Diese Übungen werden im dritten Studienjahr eingeführt und bestehen aus den folgenden drei Phasen: 1. Vorbereitender Kurs am Anfang September, 2. Übungen durch das ganze Schuljahr wöchentlich in zwei Stunden in einer Schule, 3. Vierzehn Tage Lagern als Jugendleiter im Sommer.

Im zweiten Kapitel werden die Probleme und Erfahrungen der einzelnen Phasen der Erziehungsübung analysiert.

1. Da die Lehrerstudenten im ersten und zweiten Studienjahr noch keine Vorlesungen über Pädagogik gehört haben, sollen sie am Vorbereitungskurs eine konzentrierte pädagogische Ausbildung haben, um ihre Übungen in den Schulen wirksam erfüllen zu können. Diese konzentrierte Ausbildung verursacht aber viele Schwierigkeiten. Es wäre günstiger, ein System der Bildung auszuarbeiten, in dem die pädagogischen Vorlesungen den Übungen vorangehen würden.

2. Während der Ganzjahrübungen sollen die Lehrerstudenten an den verschiedensten Arbeiten (ausser den Unterrichtsstunden) in einer Schule teilnehmen; sie finden ihre Aufgaben in der Jugendorganisation, in den Fachkreisen, im Helfen der Vorbereitung der verschiedenen Schulveranstaltungen usw. Während dieser Arbeit erwerben die Studenten vorteilhafte erzieherische Erfahrungen. Als grösstes Problem soll es genannt werden, dass einzelne Studenten keine konkreten Aufgaben in der Schule haben.

3. Zur Ergänzung der Erfahrungen der Ganzjahrübung dient die Arbeit im Ferienlager. Hier können die Lehrerstudenten die Schülerpersönlichkeiten am besten beobachten und dadurch wird eine Fähigkeit in ihnen ausgebildet, die Schülerpersönlichkeit richtig kennenlernen zu können.

Zum Schluss gibt der Verfasser einige Hinweisen für das Weiterentwickeln des Übungssystems.